

Таким образом, унифицированная оценка, независимо от количества заданий, их сложности и релевантности, всегда будет варьироваться от 0 до 1. Для статистической обработки, например проведения процедуры согласованности оценки компетенции в разных дисциплинах, количество десятичных знаков может варьироваться для повышения точности, однако вряд ли имеет смысл использовать более 3-4.

Организационные и методические моменты измерения и оценки компетенций в профессионально-образовательном процессе вуза нами специально не анализировались, однако хотелось бы указать на некоторые моменты.

Во-первых, должен быть выявлен и утвержден перечень компетенций, оцениваемых в рамках каждой конкретной дисциплины.

Во-вторых, очевидно, что процедура разработки предлагаемых релевантных заданий ложится на плечи преподавателя дисциплины.

В-третьих, должен быть организован процесс сбора, хранения и обработки оценок компетенций в профессионально-образовательном процессе.

Предложенная процедура измерения и оценки компетенций в профессионально-образовательном процессе вуза и проработка указанных организационных и методических моментов позволит получать достаточно достоверные статистически подтвержденные данные о динамике развития компетенций, что позволяет организовать мониторинг их развития.

*Д.П. Заводчиков, Ю.С. Дубок  
Екатеринбург, РГППУ*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В условиях динамичного развития экономики, роста конкуренции, сокращения неквалифицированного и малоквалифицированного труда наблюдается становление новой парадигмы образования. На смену жесткой централизации образования приходят тенденции вариативности. Ряд исследователей (А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский и др.) отмечают, что новый этап развития российской системы образования характеризуется изменением представлений о личности учащегося, которая выступает в качестве системообразующего начала образовательного процесса и кроме социальных качеств наделяется субъективными свойствами, определяющими ее самостоятельность, независимость, способность к саморегуляции, рефлексии.

Сегодня требуется такое развитие личности студента в процессе образования, которое даст ей возможность в дальнейшем опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения сочетать достаточно широкие общие знания с возможностью постижения ограниченного числа дисциплин. Общий культурный уровень является в некотором роде ключом к непрерывному образованию, его основой, нужной для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни.

Необходимость в постоянном, систематическом обновлении знаний и навыков, как в трудовой, так и в социальной сфере имеет многоуровневый характер.

На уровне общества политические преобразования, рост значения информационных и коммуникационных технологий, более высокие темпы устаревания технологий и товаров делают востребованными новые виды личностных, гражданских и социальных качеств. На индивидуальном уровне человек сталкивается с неопределенностью в области карьеры, профессии, с вероятностью нестабильной занятости и необходимостью самостоятельного ее обеспечения, с расширенной ответственностью и стрессом. В качестве потребителя он соприкасается со все увеличивающимся объемом информации и большей ответственностью за индивидуальный выбор, включая выбор образовательных программ.

Данные кардинальные преобразования обуславливают необходимость пересмотра устоявшихся подходов, поиска новых принципов проектирования содержания образования, новых образовательных технологий, а также научно-методического обеспечения по их внедрению.

Высшее образование в России в качестве одной из приоритетных задач на сегодняшний день рассматривает решение вопроса психологического обеспечения становления компетентного, профессионально мобильного, способного к профессиональному росту и саморазвитию специалиста. Становление профессионала – это продолжительный и многокомпонентный процесс, на который в равной степени оказывают влияние, как внешние, так внутренние факторы.

Перечисленные условия и ситуация в целом требует гибкого взаимодействия системы профессионального образования и личности. В условиях двойственной неопределенности под сомнение ставится и любой результат образования, если он не имеет выхода на практическую составляющую жизни, ценную как для индивида, так и для общества. Поэтому вполне закономерна ориентация современного зарубежного и российского образования на компетентностный подход.

Однако психологические исследования показывают, что в условиях неопределенности решающее значение для активной целеустремленной деятельности имеют сформированные базовые личностные образования, позволяющие личности самоопределяться и самоактуализироваться, такие как устойчивая адекватная самооценка, идентичность, позитивное самоотношение и т.д.

Рассматривая характеристики профессионала, следует отметить, что ключевыми для его становления являются процессы формирования профессиональной идентичности, которая в конечном итоге определяет его отношение к профессиональному труду, его результату и себе, как человеку, выполняющему профессиональную деятельность.

В условиях, когда высшее образование России претерпевает значительные структурные и методологические изменения, в частности – переход на двух уровневое высшее образование и ГОСы, основанные на компетенциях, обостряются и процессы идентификации. Можно отметить, что процесс профессиональной идентификации у современных студентов существенно затруднен.

Обобщенное представление о процессах взаимодействия личности и профессии в целом и конкретно – в профессионально-образовательном процессе – психологически выглядит следующим образом.

Представление о мире профессий и конкретной профессии у человека формируется до поступления в среднее или высшее профессиональное заведение, на основании жизненного опыта и дополнительных источников. В ведущей деятельности детей 3-7 лет – сюжетно-ролевых играх уже можно выделить отдельный тип игр, копирующих реальную профессиональную деятельность на уровне последовательности профессиональных действий без четкого осознания их предметной составляющей. В дальнейшем, осваивая социокультурный опыт в школе и вне ее, ребенок получает представление о множестве профессий, начиная отражать их социальную значимость и предметную составляющую. Ситуация профессиональной оптации, совпадая с определенными особенностями подросткового возраста, заставляет человека самоопределяться, соотнося свои особенности, интересы, склонности со сформировавшимися представлениями о конкретных профессиях. Однако нередко сформированное представление о профессии отражает лишь ее внешнюю сторону или вовсе расходится с действительностью.

В профессиональном учебном заведении образ профессии в процессе обучения и взаимодействия с профессионалами претерпевает значительные изменения. Такой процесс вполне соотносится с психологическими особенностями юношеского возраста. Процесс формирования идентичности,

описанный Э. Эриксоном, затрагивает и профессиональную сферу, поскольку значительное число социальных ролей имеет какое-то отношение к профессии. Сталкиваясь с реальным предметным содержанием в специально организованном процессе его освоения, человек вынужден заново соотносить образ себя с образом профессии, что определяет сущность кризиса выбора профессии (Э.Ф. Зеер). При несовпадении этих образов согласно теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера, этот процесс вызывает психическое напряжение, которое может быть снято двумя путями. Либо должна быть изменена ситуация, то есть, изменен сам выбор профессии. Либо человек начинает пересматривать свое отношение к профессии и себе самому, начиная формировать новые релевантные друг другу образы.

В случае положительного подкрепления представлений о профессии и формирования нового образа профессии на основе ее предметной составляющей, образ человека ее выполняющего трансформируется до идеального образа профессионала, с которым будет происходить профессиональная идентификация. Несомненно, этот идеальный образ на этапе профессиональной подготовки во многом имплицитен. Однако он обретает свое конкретное воплощение в процессах профессиональной идентичности, формирующих к концу процесса профессиональной подготовки готовность к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности. Несомненно, такая готовность не может возникнуть без образа себя как специалиста, выполняющего определенную профессиональную деятельность. Естественно существующий образ соотносится с идеальными представлениями о профессионале.

Вступление в профессиональную жизнь и решение реальных профессиональных задач эксплицируют и преобразуют не только этот идеальный образ, но и представления о возможностях собственного профессионального роста, карьеры, устоявшиеся профессиональные представления о субъекте профессиональной деятельности и ее предметной составляющей.

Соответственно, в таком динамичном процессе должна быть инвариантная составляющая, которая обеспечивает поступательное движение развития, является основой саморазвития. Предположительно, такой составляющей являются процессы идентификации, результатом которых выступает профессиональная идентичность.

На настоящее время в психологической науке уже сложились определенные воззрения на процессы идентификации и типологию идентичности. Многообразие теоретических авторских подходов (Э. Эриксон, Д. Марсиа, Х. Ремшмидт, С. Мадди, Б. Шеффер, Б. Шледер, Ю. Хабермас,

Д. Мид и др.) позволяют говорить о существовании различных видов идентичности, отражающих неоднозначность и многозначность ее содержания. Так исследователи выделяют: эго-идентичность и групповую идентичность; личностную и социальную идентичность; позитивную и негативную, преждевременную, диффузную и достигнутую идентичность; осознаваемую и неосознаваемую; актуальную и виртуальную; реальную и идеальную; негативную и предъявляемую идентичность.

Выделяя огромный пласт психологических проблем, связанных с взаимодействием личности и профессии, однозначно можно говорить о профессиональной идентичности как о теоретическом конструкте, требующем эмпирических исследований. В современной отечественной психологии уже есть определенные предпосылки, позволяющие говорить, что данный феномен находится в поле зрения исследователей. Представим основные обобщенные результаты этих исследований.

Профессиональная идентичность в целом понимается как феномен, обеспечивающий целостность, тождественность и определенность, который развивается в ходе профессионально обучения, совместно со становлением процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а так же обуславливается развитием рефлексии [2, с. 4]. Таким образом, степень сформированности самоидентификации будет обуславливать не только уровень успешности в работе, но и отражать изменения субъективных представлений о профессиональной деятельности и собственной траектории движения в профессии.

Исследователи профессиональной идентичности А.И. Донцов и Г.М. Белокрылова выделяют три ее составляющие: 1) Идентификация с делом, 2) Интеграция в профессиональное сообщество, 3) Сформированное представление о себе как психологе.

Л.Б. Шнейдер раскрывает профессиональную идентичность с делом на: а) парадигмальное самоопределение, б) инструментальное самоопределение, в) ситуативное самоопределение. Так первые два компонента обретаются, и закрепляются в процессе профессионального образования. Профессиональные предпочтения формируются уже при непосредственном включении в трудовую деятельность. В целом же Л.Б. Шнейдер подчеркивает, что эти элементы образуют систему с хорошо очерченными, но подвижными границами.

Таким образом, можно говорить о том, что профессиональная идентичность с одной стороны формируется в процессе профессионального развития, с другой – выступает одним из важных показателей становления личности профессионала.

Отметим еще один важный аспект на уровне постановки проблемы, который исследователями часто не рассматривается или игнорируется. Процессы идентификации действуют наряду с процессами отчуждения, которые обуславливают избирательность и динамичность идентичности в целом. Это можно соотнести с психофизиологическими принципами («воронка» Шеррингтона) и некоторыми психологическими концепциями (З. Фрейд и др.), в которых изживание сигнала или стимула (он может иметь разную природу) для живого организма является более важной задачей, чем его ассимиляция. Переноса этот принцип на исследования идентичности в целом и исследования профессиональной идентичности, можно говорить о том, что для понимания механизмов формирования идентичности необходимо рассматривать взаимодействие процессов идентификации-отчуждения.

В заключение следует отметить, что в целом ситуация ценностного релятивизма и социально неопределенности в обществе серьезно затрудняет формирование идентичности в юношеском возрасте, а в современных условиях обновления системы высшего образования, как и в любой ситуации неопределенности, процессы формирования профессиональной идентичности у студентов становятся размытыми. Кроме того, поскольку в условиях бизнес-среды и существующих требованиях работодателя выпускники бакалавриата и магистратуры еще не дифференцированы, то и у студентов нет конкретных жизненных примеров работающих по их направлению специалистов, что создает дополнительные сложности в профессиональной идентификации. Таким образом, возникает проблема формирования профессиональной идентичности у студентов в профессионально-образовательном процессе. Отсюда, эмпирическое психологическое изучение становления профессиональной идентичности в новых условиях становится исключительно актуальным.

#### *Библиографический список*

Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. 1999. №2. С.42 – 49.

Емельянова Е.А. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности // Вестник ВГУ, серия: экономика и управление. 2005. №2. С. 153-156.

Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях // Вопросы психологии. 2008. №1. С. 89.

Касицина Н. Педагогические условия развития способности к самоопределению у старшеклассников // Развитие личности. 2000. №1. С. 78-80.

Шнайдер Л. Реконструкция профессиональной идентичности: структурный и динамические аспекты // Развитие личности. 2000. №2. С. 44-68.